

Contributos para uma prática avaliativa reguladora da aprendizagem

Contributes for an evaluative practice regulative of the learning

Carlos Alberto Ferreira

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

caferreira@utad.pt

Resumo

A regulação da aprendizagem constitui um processo que decorre da prática da avaliação formativa e que se traduz na adaptação da ação pedagógica aos diferentes percursos de aprendizagem dos alunos. A prática da regulação da aprendizagem pressupõe que, a partir do diagnóstico elaborado sobre o processo de aprendizagem dos alunos no contexto da avaliação formativa, seja proporcionado, ou construído com o aluno, um *feedback* descritivo das aprendizagens feitas e das dificuldades encontradas. Pressupõe, também, que, em função desse *feedback*, se decida sobre o tipo de regulação mais adequado aos alunos. Verificando-se que os professores realizam, sobretudo, práticas de avaliação formativa pontual e regulam a aprendizagem com estratégias corretivas, pretendemos aqui refletir sobre outros possíveis contributos para uma prática da avaliação reguladora da aprendizagem dos diferentes alunos.

Palavras-Chave: *regulação da aprendizagem; práticas de regulação da aprendizagem; melhoria das práticas.*

Abstract

Apprentice regulation constitutes a process that comes from formative evaluation practice and translates in the adoption of the pedagogical action of the different learning paths of students. The apprenticeship regulation practice assumes that, from the diagnostic on the apprenticeship process of the students in the context of formative assessment be allowed or constructed with the student, a descriptive feedback of the apprenticeships done and found difficulties and, function of it, be decided about the type of regulation more adequate to the students. As teachers do, mainly, punctual formative assessment practices and regulate the apprenticeship with corrective strategies we would like to reflect on possible others contributes for an regulative assessment practice of the apprenticeship of the different students.

Keywords: *learning regulation; learning regulation practices; practices improvement.*

Introdução

A regulação da aprendizagem é uma das principais funções da avaliação formativa (Ferreira, 2007; Hadji, 2001; Scallon, 2000), sendo através da sua prática que se criam as condições pedagógicas necessárias à obtenção do sucesso escolar pelo maior número possível de alunos. Mesmo num contexto educativo em que, cada vez mais, se assiste ao aumento do peso da avaliação sumativa externa, com exames nacionais nos diversos níveis de ensino, como é o caso português (Decreto-Lei nº 139/2012), acreditamos que só com práticas de

avaliação que conduzam à regulação contínua das aprendizagens dos alunos se consegue que eles obtenham os melhores resultados possíveis nessas provas nacionais.

Enquanto processo intencional e planeado de intervenção pedagógica nos percursos de aprendizagem dos diversos alunos, a regulação da aprendizagem constitui uma prática que decorre do juízo de valor produzido no contexto da avaliação formativa, em função de um referente constituído por critérios de avaliação (Alves, 2004; Pacheco, 2002), e do *feedback* a que os alunos têm acesso. A partir desse juízo de valor e do *feedback* descritivo dos pontos fortes e fracos dos alunos (Allal, 2007), tomam-se decisões de adaptação da ação pedagógica, que se pretende adequada ao diagnóstico elaborado e com a qual se espera que os alunos realizem a aprendizagem.

A investigação tem evidenciado que os professores ainda estão longe de terem uma prática da avaliação formativa contínua, enquanto procedimento avaliativo planeado, sistemático e estruturado, e de uma regulação da aprendizagem alternativa à retroativa. Assim, com o presente texto pretendemos fazer uma reflexão sobre esta realidade, apontando algumas pistas que podem ser orientadoras para uma prática de regulação da aprendizagem contínua, negociada com o aluno, ou mesmo por ele realizada através da auto-avaliação no decorrer de tarefas de aprendizagem, no sentido da criação de um dispositivo avaliativo e pedagógico que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar.

Por isso, este texto é iniciado com algumas ideias teóricas sobre a avaliação reguladora da aprendizagem, abordando o conceito e a sua prática. Seguidamente, procedemos à referência a conclusões de algumas investigações sobre a avaliação das aprendizagens com uma finalidade reguladora das mesmas, para, a partir delas, refletirmos sobre pistas orientadoras para uma melhoria dessas práticas avaliativas.

1-A avaliação reguladora da aprendizagem

Apesar de, atualmente, assistirmos em Portugal à influência do neoliberalismo e do neoconservadorismo na educação e, em particular, na avaliação das aprendizagens, com a consequente retoma dos exames nacionais nos diversos ciclos do ensino básico nas disciplinas nucleares (Português e Matemática) para medirem alguns resultados de aprendizagem dos alunos (Afonso, 2011), a conceção de avaliação da aprendizagem unicamente como medida já está ultrapassada. Na sequência dos avanços conseguidos no domínio da avaliação das aprendizagens, verificados a partir da década de sessenta do século XX, nomeadamente com o aparecimento da avaliação formativa, assistiu-se a uma profunda mudança na conceção teórica

da avaliação da aprendizagem. Esta passa a ser entendida como um processo que está integrado no ensino e na aprendizagem, no qual se recolhem e se analisam informações sobre os processos e sobre os resultados dos alunos, em função de um referente, constituído por critérios ou por normas de avaliação (Alves, 2004; Pacheco, 2002). Desta análise resultam juízos de valor, que se exprimem de forma descritiva/qualitativa, no caso da avaliação diagnóstica e da formativa, ou quantitativa, no caso da avaliação sumativa. Estes juízos de valor conduzem à tomada de decisões distintas em função da finalidade com que a avaliação é realizada. Desta feita, não se pode restringir a avaliação da aprendizagem à medida, pois, apesar de ser uma das suas finalidades, o seu conceito é, atualmente, muito mais abrangente.

Estando a avaliação formativa integrada no processo de ensino e de aprendizagem e sendo feita continuamente para acolher as situações de aprendizagem tal como se apresentam, numa espécie de ato amoroso que a medeia com o ensino e a aprendizagem (Neto; Aquino, 2009), constitui uma *bússola orientadora* (Cortesão, 2002, p. 39) daquele processo. Isto porque nela recolhem-se, através de técnicas e de instrumentos diversificados e adequados ao objeto avaliativo, e analisam-se informações sobre o processo de aprendizagem, pela comparação com critérios de avaliação, para se ir verificando as aprendizagens que os alunos estão a fazer e as suas dificuldades, erros e necessidades educativas, resultando numa permanente adaptação pedagógica.

Proporcionando informações contínuas sobre as aprendizagens dos alunos, sobre as suas dificuldades e erros, bem como sobre as causas que estiveram na sua origem, a avaliação formativa estabelece as condições necessárias à adequação das estratégias de ensino à individualidade dos percursos de aprendizagem dos vários alunos. Numa lógica formativa, *avalia-se para se conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe ou não sabe é que é possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas, que tendem a gerar melhorias nas suas aprendizagens* (Boggino, 2009, p. 79). Logo, esta avaliação possibilita o diagnóstico, em tempo útil, das aprendizagens feitas e dos erros dos alunos, ou das suas dificuldades, que não são objeto de punição, ou considerados sintomas a banir (Vial, 2001), tal como acontece na avaliação terminal, sumativa e baseada na medição. Assumindo um estatuto diferente, os erros e as dificuldades dos alunos são encarados como normais no processo de aprendizagem e, por isso, são analisados nas suas características e causas. Pois, só dessa forma é possível intervir neles adequadamente e levar os alunos a superá-los.

Enquanto autêntica metodologia que auxilia alunos e professores no desempenho das suas diferentes funções (Barreira et al, 2006), a avaliação formativa é, acima de tudo, um diálogo reflexivo do professor com os alunos sobre o processo e sobre as estratégias de

aprendizagem utilizadas. Este diálogo concretiza-se pela comparação entre o diagnóstico efetuado ao processo de aprendizagem do aluno e os critérios de avaliação que tem que cumprir na realização das diferentes tarefas que enformam o seu percurso de aprendizagem. Desse diálogo reflexivo resulta um juízo de valor descritivo que leva à tomada de decisões sobre as estratégias e as atividades de ensino do professor para que haja melhorias nos alunos e à consciencialização e ao compromisso do aluno com a sua própria aprendizagem, alterando as estratégias utilizadas e que o conduziram ao erro ou à dificuldade. É pelo facto de a avaliação ser realizada para a adequação das estratégias e das atividades de ensino aos diferentes percursos de aprendizagem que se torna reguladora do dito processo. Pois, trata-se de uma avaliação que tem por finalidade aperfeiçoar, ajudar a melhorar e a reorientar (París, 2006) quer o ensino do professor, quer a aprendizagem dos alunos, já que desencadeia a reflexão e o diálogo contínuos em ambos os intervenientes e, consequentemente, a tomada de decisões pedagógicas.

Deste modo, a prática da avaliação formativa e a respetiva regulação contínua das aprendizagens afigura-se como uma metodologia avaliativa que permite evitar que os alunos acumulem dificuldades e, através da adaptação pedagógica, realizem as aprendizagens necessárias ao bom desempenho nos exames nacionais nos anos terminais de ciclos do ensino básico e no ensino secundário (Ferreira, 2013; Decreto-Lei n.º 139/2012; Sousa, 2012).

Considerações teóricas sobre o conceito e sobre a prática de regulação das aprendizagens

Proveniente da Cibernética, o conceito de regulação entrou no domínio da avaliação de programas de ensino na década de sessenta do século XX, ao defender-se que essa avaliação deveria ocorrer durante o desenvolvimento dos programas de ensino, para que fossem corrigidos em função das necessidades que os destinatários dos mesmos iam evidenciando (Scallon, 2000). Deste modo, o conceito de regulação foi associado ao ato corretivo, numa perspetiva de melhoria contínua do programa de ensino. Rapidamente este conceito foi apropriado pelos autores que se debruçaram sobre a avaliação das aprendizagens, em particular pelos defensores da avaliação formativa, que a passaram a considerar como sendo uma das suas funções principais (Ferreira, 2007; Hadji, 2001).

Inicialmente, e sob influência das perspetivas behavioristas, a regulação da aprendizagem era concretizada com a aplicação de medidas pedagógicas corretivas e de remediação iguais para alunos com as mesmas dificuldades. Medidas estas que, numa lógica de

regulação retroativa (Allal, 1986), consistiam na repetição dos conteúdos não aprendidos pelos alunos numa primeira fase da aprendizagem, no treino com a realização de exercícios do mesmo tipo daqueles em que fossem diagnosticadas dificuldades e no reforço das aprendizagens feitas (Ferreira, 2007). Considerava-se que era pela repetição, com o treino e com o reforço, que se criavam as condições necessárias para que os alunos conseguissem cumprir os objetivos não dominados numa primeira etapa da aprendizagem. Este conceito de regulação da aprendizagem foi assumindo uma nova dimensão e dinâmica, fruto dos contributos do cognitivismo e do construtivismo na avaliação das aprendizagens. Passa, então, a ser entendido como “um processo deliberado e intencional que visa controlar os processos de aprendizagem para que possa consolidar, desenvolver ou redireccionar essa mesma aprendizagem” (Fernandes, 2005, p. 67). Processo este que, segundo Allal (2007, p. 8), se concretiza nas seguintes etapas:

- fixar um objetivo e orientar a ação em relação ao mesmo,
- controlar a realização da ação face a esse objetivo,
- assegurar um retorno à ação (um *feedback*, uma retroação),
- confirmar ou reorientar a trajetória da ação e/ou redefinir o objetivo.

Neste contexto, a regulação da aprendizagem pressupõe, antes de mais, uma relação de abertura e de confiança entre professor e alunos e uma comunicação com intencionalidade avaliativa, na qual existe a partilha do mesmo código de linguagem entre os dois intervenientes (Santos, 2008; Ferreira, 2011), com o qual se desenvolve a reflexão sobre a aprendizagem e a sua regulação. Em todo este processo é fundamental que se tenha criado um ambiente na sala de aula em que os alunos não tenham receios nem medo de apresentarem as suas dúvidas e as suas dificuldades, que se tornam objeto de reflexão conjunta com o professor. Possibilitando esta reflexão o diagnóstico sobre o processo de aprendizagem de cada aluno e com o *feedback* descritivo e pormenorizado (Crahay, 2007) sobre o seu processo de aprendizagem, são decididas pelo professor, com ou sem os alunos, as adaptações pedagógicas que se julguem necessárias.

Mas, para que esse *feedback* possibilite a regulação eficaz do processo de aprendizagem é preciso, segundo Santos (2008), que possua as seguintes características: ser claro para o aluno; apontar pistas que o ajudem a superar dificuldades ou a melhorar a aprendizagem; não proporcionar a resposta certa, de modo a que seja ele próprio a ultrapassar a dificuldade ou a corrigir o erro; identificar as aprendizagens já conseguidas pelo aluno, no sentido de criar autoconfiança e de estimular o aluno a encontrar as respostas para as dificuldades que sente.

Numa lógica de regulação interativa da aprendizagem (Allal, 1986) e a partir do *feedback* proporcionado/construído com o aluno, o professor negocia com cada um deles as estratégias de ensino e de aprendizagem que lhes são mais adequadas, porque individualizadas e, por isso, diferentes de aluno para aluno, porque os erros e as dificuldades nunca são iguais em cada um deles. Estas estratégias individualizadas permitem-lhes ultrapassar, de forma significativa, as suas dificuldades, corrigir os erros, ou aprofundar as aprendizagens feitas, já que são negociadas com eles. Deste modo, a finalidade da adaptação pedagógica com estratégias de ensino e de aprendizagem individualizadas é a da criação de uma trajetória ótima para cada aluno considerado na sua individualidade, o que pressupõe diferenciar os objetivos de aprendizagem, as estratégias de ensino, as atividades e os recursos com os quais a regulação da aprendizagem se concretiza (Ferreira, 2007).

Porém, quando é o aluno a avaliar continuamente e de forma autónoma a sua aprendizagem e a regulá-la, numa lógica de regulação interna (Allal, 2007), mais facilmente são conseguidos os efeitos pretendidos com a regulação (Ferreira, 2011), já que é o aluno que, de modo consciente e autónoma e responsabilmente a realiza. Para isso, é necessário que tenha interiorizado os critérios de avaliação das tarefas de aprendizagem em que se encontra envolvido e que reflita distanciada e criticamente, a partir desses critérios, sobre a forma como as está a resolver (Veiga Simão, 2005). Deste modo o aluno autoavalia e controla o seu processo de aprendizagem, fazendo os reajustamentos necessários na resolução das tarefas de modo a cumprir os critérios de sucesso estabelecidos (Allal, 1999; Ferreira, 2007; Santos, 2008). Através desta prática contínua da autoavaliação regulada (Santos, 2008), o aluno torna-se progressivamente mais autónomo e responsável pela sua aprendizagem e vai aprendendo a aprender, condição fundamental para o sucesso escolar, para a aprendizagem ao longo da vida e para a integração ativa numa sociedade do conhecimento e globalizada como é a nossa (Ferreira, 2011).

Entre a teoria e as práticas de regulação das aprendizagens: conclusões de algumas investigações

A regulação da aprendizagem sempre constituiu uma das principais funções da avaliação formativa (Barreira et al, 2006; Ferreira, 2007; Hadji, 2001;), pelo que as suas práticas não podem ser compreendidas de forma desintegrada daquelas realizadas no âmbito da avaliação formativa.

Para que aconteça a regulação da aprendizagem, enquanto processo intencional e refletido de adaptação do ensino aos diferentes percursos de aprendizagem dos alunos, é preciso que, previamente, se tenha recolhido e analisado informações sobre o processo de aprendizagem de cada aluno e se lhe tenha proporcionado, ou construído com ele, um *feedback* descritivo sobre as aprendizagens feitas, sobre as dificuldades e erros diagnosticados. Só assim é que se podem tomar decisões sobre as estratégias de ensino e de aprendizagem mais adequadas ao diagnóstico e ao *feedback* proporcionado/construído.

No contexto educativo português, foi no início da década de noventa do séc. XX, com o Despacho-Normativo nº 98-A/92, que a avaliação formativa foi reforçada no ensino básico, dadas as potencialidades para o estímulo ao ensino de qualidade e à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Porém, apesar de há já vários anos a avaliação formativa assumir esta relevância na avaliação das aprendizagens no ensino básico português, alguma investigação realizada neste domínio em Portugal foi evidenciando que as práticas avaliativas realizadas pelos professores não têm assumido as características desejáveis. Assim, numa revisão de alguns estudos realizados em Portugal entre 1990 e 2005, Barreira & Pinto (2005) concluíram que apesar de os professores deste nível de ensino procurarem desenvolver uma prática da avaliação formativa com outros instrumentos de recolha de informações sobre as aprendizagens dos alunos que não sejam exclusivamente os testes ou as fichas formativas, o facto é que a utilização destes últimos instrumentos prevalecia nas práticas avaliativas dos professores. Por este motivo, não surpreendeu que os autores tivessem afirmado, concluindo, que “as estratégias de avaliação formativa, quando utilizadas são pontuais de regulação retroativa (Allal, 1986), concretizadas através de testes ou provas escritas, isto é, avalia-se somente depois de se ter processado o ensino, não existindo uma relação estreita entre a avaliação e a aprendizagem” (Barreira & Pinto, 2005, p. 90). A análise feita pelos autores permitiu verificar que as práticas de avaliação formativa contínua de regulação interativa (Allal, 1986) eram pouco planificadas, pouco sistemáticas e pouco estruturadas. Esta realidade foi justificada por Barreira & Pinto (2005, p. 90) por ser uma prática de avaliação formativa muito exigente em termos profissionais e porque “os docentes parecem continuar a estar mais preocupados com o ensino dos conteúdos específicos das disciplinas e menos com o funcionamento dos processos cognitivos e dos erros dos alunos.”

Por outro lado, também constataram que a investigação realizada no domínio da avaliação formativa no período acima referido se tinha centrado, essencialmente, nos momentos e nos procedimentos de recolha de informações sobre as aprendizagens dos

alunos, nas técnicas e nos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores e no papel dos diferentes intervenientes educativos (professores, alunos e encarregados de educação) na avaliação formativa (Barreira & Pinto, 2005).

Posteriormente, também Fernandes (2009), através da análise dos resultados de investigações evidenciados em teses de mestrado e de doutoramento nas últimas três décadas, concluiu que “as práticas de avaliação formativa estão longe de fazer parte da vida pedagógica das escolas” (ibidem, p. 89), na medida em que “avaliar para aprender ou para melhorar são conceções que apenas uma minoria de professores parece compreender e pôr em prática” (ibidem, p. 90). Constatou que os professores apresentavam uma conceção de avaliação da aprendizagem enquanto prática de verificação do cumprimento dos objetivos por parte dos alunos. Ainda verificou que essas investigações indicavam que os professores não definiam com clareza critérios de avaliação e não os informavam aos alunos, que a avaliação formativa era pouco sistemática e estruturada e mais baseada na intuição dos professores e, ainda, o instrumento de avaliação mais conhecido e utilizado pelos professores era o teste escrito. Também verificou que as práticas de regulação das aprendizagens eram, sobretudo, de natureza retroativa (Allal, 1986).

No mesmo sentido Mottier Lopez (2007) afirma que os estudos realizados no âmbito da avaliação das aprendizagens não têm privilegiado as práticas de regulação das aprendizagens. Dada a escassez de investigação sobre essa temática e a necessidade de se compreender como é praticada em sala de aula (Mottier Lopez, 2007), realizámos um estudo com estagiários do 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Ferreira, 2010), cujo objetivo principal foi a caracterização das conceções e das práticas de regulação das aprendizagens desses estagiários. Dos resultados obtidos com essa investigação pudemos (Ferreira, 2010) concluir que:

- Os estagiários realizavam, de uma forma mais planeada, estruturada e sistematizada, práticas de avaliação formativa pontual (Allal, 1986), isto é, procediam à avaliação das aprendizagens e ao diagnóstico de dificuldades e dos erros dos alunos após pequenos períodos de tempo de lecionação de conteúdos, para verificarem o cumprimento dos objetivos de aprendizagem definidos. Recolhiam estas informações através de fichas formativas, de exercícios escritos e de questionamentos orais.
- O tipo de *feedback* proporcionado pelos estagiários aos alunos, quando acontecia, era pouco descritivo das aprendizagens feitas, das dificuldades e dos erros diagnosticados e daquilo que tinham que melhorar na aprendizagem.

-Os estagiários tentaram implementar práticas de auto-avaliação e de hetero-avaliação dos alunos, centrando-se estas, essencialmente, nos seus comportamentos na sala de aula. Porém, tais práticas revelaram grandes limitações, devido à ausência da clarificação e da interiorização dos critérios de avaliação pelos alunos, com os quais deveriam refletir sobre esses comportamentos.

-Decorrente das suas práticas da avaliação formativa, a regulação da aprendizagem realizada pelos estagiários era, na maioria das situações, de natureza retroativa (Allal, 1986). Ou seja, após o diagnóstico das dificuldades e dos erros nos alunos durante e após a leção de conteúdos, os estagiários procuravam a correção rápida do erro, ou a superação da dificuldade com as seguintes estratégias: repetição dos conteúdos não aprendidos pelos alunos; atribuição de mais exercícios do tipo daqueles em que os alunos evidenciaram dificuldades; atribuição da resposta certa ao aluno; colocação sucessiva de questões simples sobre conteúdos ensinados para os alunos com dificuldades encontrarem rapidamente a resposta certa. Mas, quando detetavam o erro ou a dificuldade num determinado aluno durante a leção de conteúdos, os estagiários também utilizaram uma estratégia que se aproximava da regulação interativa (Allal, 1986), que consistia em solicitar a outros alunos que ajudassem os colegas com dificuldades, fazendo-o estes com a atribuição da resposta certa.

Todos estes estudos a que fizemos referência mostraram que as práticas de avaliação formativa contínua e de regulação das aprendizagens dos professores portugueses eram pouco sistemáticas e pouco estruturadas (Barreira & Pinto, 2005; Fernandes, 2009; Ferreira, 2010). Esta situação poderá agravar-se com o aumento da avaliação sumativa externa em todos os ciclos do ensino básico, levando a que os professores se preocupem mais com o cumprimento dos programas e com o treino dos alunos nas respostas a questões do tipo daquelas que compõem os exames. Deste modo, a prática da avaliação formativa tenderá a ser desvalorizada e a ser realizada de forma pontual com a resolução de testes e de exercícios escritos que não têm outra intenção que não seja a de preparação dos alunos para o melhor desempenho possível nessa avaliação sumativa externa (Ferreira, 2013).

Porém, Santiago *et al.* (2012), a partir de um relatório elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sobre a avaliação da aprendizagem em Portugal, chamam a atenção para a necessidade de a avaliação da aprendizagem ter de ser vista e praticada pelos professores como uma estratégia para promover a aprendizagem dos alunos. Referem, ainda, a necessidade de colocar o aluno no centro do processo avaliativo através da realização de práticas de autoavaliação e de heteroavaliação nos alunos. Ainda mencionam a

necessidade de se ultrapassar o paradigma do ensino “tradicional”, no qual o professor é o único responsável pelo processo de ensino e pela avaliação das aprendizagens dos alunos, que está ainda muito direcionada para a prática da avaliação sumativa.

Orientações para a prática de regulação das aprendizagens

A avaliação da aprendizagem, como refere Zabalza (1992, p. 222), *é um processo e está num processo, é um sistema e está num sistema*, não se podendo, por isso, abordar as práticas avaliativas dos professores sem as integrar no processo de ensino e de aprendizagem em que estão inseridas. É por esta razão que mudar a avaliação das aprendizagens implica renovar as práticas de ensino e de aprendizagem (Ferreira, 2007).

De igual forma, não se pode desligar as práticas de regulação das aprendizagens daquelas realizadas na avaliação formativa, uma vez que, sendo a regulação do ensino e da aprendizagem a sua principal função (Ferreira, 2007; Hadji, 2001; Scallon, 2000), essas práticas surgem na sequência das valorações produzidas no contexto da avaliação formativa dos alunos.

Para que a regulação da aprendizagem proporcione a melhoria das aprendizagens dos alunos, as práticas realizadas na avaliação formativa têm que basear-se na observação dos alunos durante as tarefas de aprendizagem, proporcionar informações detalhadas, relevantes e úteis sobre o processo de aprendizagem de cada um deles, e não apenas sobre resultados pontuais e desencadear a reflexão no professor e nos alunos. Isto é, têm que proporcionar informações atempadas, claras e pormenorizadas sobre as dificuldades de aprendizagem e sobre os erros dos alunos e ainda sobre as suas causas, sobre os aspetos a melhorar e sobre as aprendizagens feitas (Crahay, 2007; Ferreira, 2010). Com este processo são construídos juízos de valor descritivos aos quais os alunos e os encarregados de educação têm acesso, através do *feedback* informativo (Crahay, 2007; Ferreira, 2007a; Santos, 2002; 2008). Sendo a prática da avaliação formativa um procedimento prévio e imprescindível à regulação da aprendizagem, tem que ser planeada e estruturada, quer ela seja realizada numa perspetiva de avaliação formativa pontual (Allal, 1986), para verificar resultados de aprendizagem após pequenos períodos de ensino, quer seja para avaliar continuamente os processos de aprendizagem dos alunos, numa perspetiva de avaliação formativa contínua (Allal, 1986). Ou seja, para se realizar a prática da avaliação formativa é preciso planificar para quê, o quê, como, quando e quem avaliar, decidindo o que se pretende avaliar, quais as técnicas e os instrumentos mais

adequados ao objeto avaliativo, quem e quando vai ser avaliado e com que finalidade (Ferreira, 2007).

Neste processo avaliativo, a clarificação dos critérios de avaliação a utilizar é indispensável, na medida em que sendo a avaliação formativa realizada pela comparação do aluno com critérios estabelecidos, sem eles o avaliador fica cego e essa avaliação torna-se pouco confiável (Pacheco, 2002) e pouco útil à regulação da aprendizagem. Por esta razão, tem que haver um esforço de definição clara e precisa desses critérios para os dois principais intervenientes na avaliação formativa. Para o fazer, o professor e os seus alunos têm que refletir sobre as características que cada tarefa de aprendizagem tem que apresentar para que seja considerada concluída com sucesso (Santos, 2002; 2008). Desta forma, professor e alunos têm uma orientação para a planificação do processo de resolução dessas tarefas e podem refletir e controlar as estratégias usadas na sua resolução.

Se a prática da avaliação formativa pontual, tal como é caracterizada por Allal (1986), não traz grandes dúvidas para os professores, até porque é aquela que mais tradição tem, avaliar processos de aprendizagem torna-se numa tarefa complexa e exigente para os docentes, porque implica partilhar o poder da avaliação com os alunos e gerir a aula de uma forma diferente da tradicional, na qual o ensino não é realizado no mesmo momento e de igual forma para todos (Ferreira, 2007).

Avaliar formativamente o processo de aprendizagem dos alunos implica a decisão prévia de quem vai ser objeto de avaliação e em que tarefas de aprendizagem. Não podendo o professor avaliar os processos de aprendizagem de todos os alunos no mesmo momento, a decisão sobre quem avaliar é tomada em função do conhecimento que o professor dispõe de cada aluno e das características da tarefa a realizar (Allal, 1986). Nesta lógica, as decisões do professor sobre quem, o quê e para quê avaliar o processo de aprendizagem são tomadas em relação àqueles alunos em quem preveja poderem surgir maiores dificuldades numa dada tarefa de aprendizagem que vai propor.

Sendo uma avaliação feita, privilegiadamente, pela observação do aluno durante a realização de tarefas de aprendizagem, o professor observa esses alunos de forma mais atenta e pormenorizada, na busca de diagnóstico atempado das dificuldades evidenciadas. Diagnosticando alguma dificuldade ou erro, estabelece um diálogo reflexivo com o aluno com a colocação de questões abertas (Fernandes, 2005; Santos, 2008) sobre os raciocínios e sobre as estratégias de aprendizagem que utilizou e que o levou a ter essa dificuldade ou a errar, numa espécie de entrevista de tipo clínico, tal como sugere Allal (1986). Todas estas

informações devem ser registadas o mais rapidamente possível para evitar esquecimentos e deturpações (Cortesão, 2002).

Ao refletir e explicitar o caminho seguido e que o conduziu ao erro/dificuldade, o aluno consciencializa-se do seu processo de aprendizagem, realizando, assim, a sua auto-avaliação por um processo de reflexão a partir dos critérios que interiorizou. Deste modo também está facilitada a construção, com o professor, do *feedback* necessário à posterior regulação da aprendizagem. *Feedback* este que tem que ser entendido pelo aluno, tendo, para isso, que ser exprimido numa linguagem que lhe seja acessível (Santos, 2008) e ser descritivo das aprendizagens feitas e das suas dificuldades/erros, ou aspetos a melhorar (Crahay, 2007; Ferreira, 2011). Possuindo essas informações, o aluno pode negociar com o professor a estratégia mais adequada para superar a dificuldade ou erro, numa lógica de regulação interativa (Allal, 1986), com a individualização das estratégias e dos recursos de ensino e de aprendizagem. Estas estratégias podem consistir no estudo a pares, na elaboração e no cumprimento de um plano individual de trabalho negociado com o aluno, na utilização de recursos didáticos alternativos, na tutoria realizada pelo professor, etc (Ferreira, 2007; 2011). A individualização do ensino, com a utilização de estratégias diferentes para cada aluno, é preferível às estratégias corretivas ou de remediação, na medida em que são adequadas às dificuldades dos diferentes alunos e às suas causas (Scallon, 2000).

Para uma prática avaliativa reguladora da aprendizagem e que, por isso, estimula o aluno a aprender, o portefólio constitui um instrumento privilegiado de avaliação e de regulação da aprendizagem. Sendo “uma coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno durante um certo período de tempo” (Fernandes, 2005, p. 86), o portefólio é um instrumento de avaliação elaborado e reelaborado em função dos objetivos e dos critérios de avaliação que estão na origem das decisões sobre os trabalhos que nele vão sendo incluídos. Trabalhos estes que, sendo integrados no portefólio a partir de uma reflexão e da deliberação do professor com os alunos, têm que possibilitar “obter uma imagem, tão nítida quanto possível, das aprendizagens que desenvolveram ao longo de um dado período de tempo, das suas experiências, dificuldades e progressos” (ibidem, p. 87). Desta forma, possibilita ao aluno refletir (autoavaliar) sobre o seu percurso de aprendizagem e tomar consciência do que tem que melhorar, possibilitando também ao professor conhecer esse percurso de aprendizagem e negociar com o aluno as estratégias mais adequadas para a continuação dos estudos.

Trata-se, por isso, de um instrumento de avaliação que estimula a reflexão sobre os percursos de aprendizagem, possibilita a recolha contínua de informações sobre a mesma e a

intervenção adequada e atempada na orientação do percurso de cada aluno, a partir das valorações produzidas através da análise que se vai efetuando dos dados recolhidos e incluídos no portefólio (Ferreira, 2007).

Porém, realizando o professor uma prática de avaliação formativa pontual, concretizada pela atribuição de fichas ou de testes no final de um determinado período de tempo de ensino e de aprendizagem para verificar as aprendizagens feitas pelos alunos e as suas dificuldades, é importante que os alunos tenham um *feedback* escrito (Santos, 2008) sobre as respostas às questões desse instrumento de avaliação. *Feedback* este que tem de ser proporcionado aos alunos através da indicação do que já conseguiram aprender e das suas dificuldades ou erros. Para isso, o professor deve fazer anotações claras e precisas no momento da correcção do teste sobre os assuntos que o aluno precisa estudar e aprender (Santos, 2008; Ferreira, 2013), facilitando, desse modo, a regulação da sua aprendizagem.

Cada vez mais se reconhece que é quando o aluno avalia continuamente o seu processo de aprendizagem e o regula que mais eficazmente supera as dificuldades, se torna mais autónomo e responsável na aprendizagem, pelo que a utilização do portefólio na avaliação seja um instrumento potenciador desta autoavaliação regulada do aluno. Por outro lado, ao atribuir ao aluno o poder da avaliação, o professor fica disponível para o apoio daqueles com maiores necessidades (Ferreira, 2007), podendo, assim, gerir a aula de uma forma mais adequada aos diferentes ritmos e percursos de aprendizagem dos diversos alunos, porque diferenciada nas estratégias de ensino, nas atividades e nos recursos que utiliza.

Para que o aluno proceda à autoavaliação do seu processo de aprendizagem tem que ter interiorizado os critérios de avaliação das tarefas sobre as quais essa autoavaliação incide. É com a interiorização desses critérios que o aluno planifica a realização de cada tarefa de aprendizagem, de acordo com as estratégias que pensa serem as mais adequadas, e autocontrola a forma como as resolve (Allal, 1999; Veiga Simão, 2005). Este autocontrolo, enquanto processo autoavaliativo intencional do aluno, implica que reflita, de forma distanciada e crítica, sobre o que está ou que acabou de fazer (Veiga Simão, 2005), pela comparação com os critérios de avaliação definidos. Através destes procedimentos, o aluno verifica se está a resolver a tarefa de modo a que nela seja sucedido, ou se é necessário proceder a alterações, fazendo reajustamentos na mesma, acrescentando ou retirando informações ou relacionando-as de outra forma (Allal, 1999).

A autoavaliação tem que se tornar num procedimento habitual dos alunos durante a realização de todas as tarefas escolares e ter como objeto avaliativo as diversas aprendizagens que está a fazer. Assim se criam condições para promoção da aprendizagem nos diversos

alunos com características individuais, para a sua motivação na aprendizagem, para que aprendam cada vez mais e melhor e para que mais facilmente consigam o sucesso escolar pretendido por todos, nomeadamente na realização dos exames nacionais a que obrigatoriamente se submete no final do ano letivo.

Considerações finais

A regulação da aprendizagem, enquanto prática decorrente da avaliação formativa, consiste na intervenção pedagógica planeada e intencional nos diferentes percursos de aprendizagem dos vários alunos, no sentido da criação de iguais oportunidades para o sucesso escolar.

Apesar de os estudos realizados no âmbito da avaliação formativa não privilegiarem a regulação da aprendizagem dos alunos (Mottier Lopez, 2007), a investigação realizada tem evidenciado que os professores praticam, de forma mais estruturada, a avaliação formativa pontual, da qual resulta a regulação da aprendizagem com estratégias corretivas e de remediação das dificuldades e dos erros dos alunos (Allal, 1986; Barreira; Pinto, 2005; Fernandes, 2009; Ferreira, 2010).

Uma vez que as estratégias corretivas utilizadas no contexto da regulação retroativa não garantem que se criem efetivas condições pedagógicas para que todos os alunos ultrapassem as suas dificuldades de aprendizagem, só quando o professor procede à avaliação formativa contínua, que se concretiza pela observação e pelo questionamento dos alunos sobre as estratégias de aprendizagem por eles utilizadas na realização dessas tarefas que mais condições surgem para que a regulação da aprendizagem seja atempada, decidida com a participação dos alunos e mais adequada. Isto porque as dificuldades, os erros dos alunos e os aspetos a aprofundar/melhorar na aprendizagem são diagnosticados oportunamente e é proporcionado ou construído com cada aluno o *feedback* descritivo, a partir do qual são negociadas com os alunos as estratégias que se considere mais adequadas à superação do diagnóstico elaborado. À medida que este processo se vai realizando, o professor tem de criar oportunidades para que os alunos, em função de critérios de avaliação interiorizados, comecem a autoavaliar a sua aprendizagem e a regulá-la de forma cada vez mais autónoma e eficaz.

Dáí a necessidade do aprofundamento e da diversificação da investigação sobre as práticas de avaliação formativa e de regulação das aprendizagens dos alunos, bem como da formação inicial e contínua dos professores, por forma a terem conhecimentos e capacidades

necessárias à realização de práticas avaliativas que ajudem o aluno a aprender e que estimulem a reflexão do professor sobre as suas práticas de ensino.

Referências bibliográficas:

- Afonso, A. J. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.). *Do Currículo à Avaliação, Da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora, 83-101.
- Allal, L. (1986). Estratégias de Avaliação Formativa. Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud. *A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 175-209.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Eds.). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles: De Boeck Université, 35-56.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Dir.). *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck Université, 7-23.
- Alves, P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Barreira, C. & Pinto, J. (2005). A Investigação em Portugal Sobre a Avaliação das Aprendizagens dos Alunos (1990-2005). *Investigar em Educação*, 4, 23-105.
- Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-3, 95-133.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica, 37-42.
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves: revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Dir.). *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck Université, 45-70.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100.
- Ferreira, C.A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C.A. (2010). Práticas de regulação das aprendizagens de estagiários do 1º ciclo do ensino básico de Portugal. *Educar em Revista*, 37, 211-239.
- Ferreira, C. A. (2011). O feedback na avaliação reguladora da aprendizagem: reflexões para a prática. In A. B. Lozano et al. (Orgs.). *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña: Universidade de Coruña, 341-349.
- Ferreira, C. A. (2013). Os Exames na avaliação da aprendizagem: entre o rigor e a seleção? In C. A. Ferreira et al (Org.). *Atas das II Jornadas Pedagógicas- O Professor faz a Diferença No Desempenho Escolar*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 95-108.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Mottier Lopez, L. (2007). Régulations interactives situées dans des dynamiques de microculture de classe. *Mesure et Évaluation en É ducation*, 30-2, 23-47.
- Neto, A.L. & Aquino, J. L. (2009). A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? *Educação em Revista*, 25 (2), 223-240.
- Pacheco, J.A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica, 55-64.
- París, E. (2006). La régulation en la fase de desarrollo de la secuencia formativa. In M. Beltrán et al. *La secuencia formativa. Fases de desarrollo y de síntesis*. Barcelona: Editorial Graó, 15-24.
- Santiago, P. et al.(2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en> (Acedido em 20/5/2012).
- Santos, L. (2008). Dilemas e Desafios da Avaliação Reguladora. In L. Menezes et al. (Orgs.). *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios*. Viseu: Secção de Educação Matemática da SPCE, 11-35.
- Scallon, G. (2000). *L'Évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Sousa, H. (2012). Exames Nacionais: Instrumentos de Regulação de Boas Práticas de Ensino e de Aprendizagem? In J. Karpicke; H. D. Sousa & L. S. Almeida. *A Avaliação dos Alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 39-69.
- Veiga Simão, A.M. (2005). Reforçar o Valor Regulador, Formativo e Formador da Avaliação das Aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (2), 265-289.

Vial, M. (2001). Évaluation et Régulation. In G. Figari & M. Achouche. *L'Activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 68-83.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Legislação consultada:

-Despacho Normativo nº 98-A/92, de 17 de junho (avaliação das aprendizagens no ensino básico).

-Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho (revisão da estrutura curricular dos ensinos básico e secundário).